

総合的な学習の時間のための地域課題探究教材開発の事例検討 —「地域のビワ栽培」の実践に焦点をあてて—

松尾 奈美*

Nami MATSUO

Development of Inquiring Material about Local Issues for the Period of Integrated Study
: Focusing on the Practice about the Loquat-Cultivation in the Region

ABSTRACT

現在、「総合的な学習の時間」では、他教科や日常生活、社会との関わりが重視され、今までよりもさらに「探究活動」を充実させ、「社会に開かれた教育課程」を編成していく努力が求められている。本研究では、校区の「地域課題」を題材に開発された小学3年「地域のビワ栽培」の教材を取り上げ、「構築的教材」に求められる「直接性」と「発展性」の視点から実践を分析し、本実践の意義や課題について検討を行った。本実践では、探究のまとめ・表現にあたって、地域課題にたいして「自分たちができること」が議論され、探究の過程では、子どもが地域の「人・もの・こと」に直接アクセスし、様々な形で情報収集を行うことが重視された。地域教材だからこそその「生きた教材」と出会える「直接性」の強い教材であったと言え、子どもたちの議論は、生産者の方の苦勞や現状の複雑さを知ることで、「発展」し、探究課題が練り直されていった。しかしながら、子どもたちが自身の経験と結び付け、生活経験をもとにして解決策を挙げていった一方で、身のまわりの生活の出来事から地域や社会の問題などへと発展的に拡大したりする、教材の「発展性」の面では課題があり、子どもたちの挙げた「自分たちができること」の手立てについてさらなる探究を進めることができなかつたか検討を行った。

【キーワード：総合的な学習の時間、地域課題探究教材、社会に開かれた教育課程】

本研究の背景と方法

「総合的な学習の時間」は、平成10年（1998年）の学習指導要領改訂において創設され、平成15年（2003年）12月の学習指導要領一部改正、平成2008年）3月改訂、平成27年（2015年）一部改正、平成29年（2017年）3月告示を経て現在に至っている。「総合的な学習の時間」では、他教科や日常生活、社会との関わりが重視され、汎用的でより実際的な学びが「探究課題」を通して行われており、「主体的・対話的で深い学び」を実現しようとする改革の流れを大いに担う場であると考えられる。

学習者主体の学びを実現し、実際の社会で活用できる資質・能力を育成するためには「学び手である子供が本気で真剣になって学ぶこと」が求められ¹、学校ごとに取り組むべき目標・内容が精査され、教材づくりを行う必要がある「総合的な学習の時間」には、こうした学びを実現する授業改造、カリキュラム・マネジメントが希求されている。「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出す」²ことが目指され、今までよりもさらに「探究活動」を充実させ、「社会に開かれた教育課程」を編成していく努力が求められている。

「総合的な学習の時間」では、学校毎に目標を練り、子どもたちが真摯に向き合えるような内容を教材として

設定していくこととなるが、その教材をめぐっては、「学校あるいは教師側で、あらかじめ『事柄』や『物』を指定して、子どもたちに調べさせたり考えさせたりするならば、それは本来の総合的な学習ではなくなってしまふ」³とも「教材とは子どもの自己学習にゆだねられてよいような、単なる学習材ではなく、それは教師の教授行為によってはじめて十分にその文化的可能性が発掘され習得されるべき文化財である」⁴ともいわれるように、「誰が教材をどのように設定するか」が問われてきた。このことは、「総合的な学習の時間」において「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現し、「探究活動」を充実させるか、「社会に開かれた教育課程」をいかに編成し、豊かな経験をとoshた学びを子どもたちに提供できるかに大きくかかわる問いだといえる。また、ふるさと学習など地域の特色を生かした実践は、「関心の強い教師が学年で実践しているものの、組織全体に浸透し定着するには至らない。…（中略）…地域の素材をいかに教材化し実践していくか、担任教師に広めていくか、さらに、担任に交替があろうとも次の担任が継続して実践し、定着していく」⁵ことが課題であると指摘されている。

こうした状況を鑑み、本研究では、まず「探究活動の充実」と、「地域と連携した教材開発」について、それぞれ課題をまとめ、「総合的な学習の時間」において、

* 島根大学学術研究院教育学系

それに関わる「教師」「児童生徒」が協同で構築していくという「構築的教材」の可能性について触れる。そのうえで、校区の「地域課題」を題材に開発された「地域のビワ栽培」の教材とその実践を取り上げ、「総合的な学習の時間」について教材開発の視点からその意義や課題について検討を行うこととする。

探究活動の充実へ向けた取り組みの課題

現行の学習指導要領では教科等の冒頭にそれぞれの「見方・考え方」が示され、「総合的な学習の時間」に関するそれは、「探究的な見方・考え方」であり、「総合的な学習の時間」の中心となるのは、探究課題について学ぶことや、その探究課題の解決に取り組むことであるといえる。

「探究」という言葉をめぐって、第一に注目されるのは、平成30年（2018年）告示の高等学校学習指導要領において「総合的な探究の時間」へと名称が変更されたことである。その理由は、「地域の活性化につながるような事例が生まれている一方で、本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない」「各学校段階における総合的な学習の時間の実施状況や、義務教育9年間の修了時及び高等学校修了時まで育成を目指す資質・能力、高大接続改革の動向等を考慮すると、高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直すことが必要」⁶であるためという。

「主体的・対話的で深い学び」特に「深い学び」を目指すうえで、学習が表面的な知識の習得ではなく、知識と他のものとの関連性を見出し、自らそれを使えるような汎用性の高い知識、つまり「見方・考え方」と呼べるような概念を獲得することが求められるという。⁷同時に、「総合的な学習の時間」では、「教科等を超えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること」⁸が求められている。他教科とはまた異なる「探究的な見方・考え方」があり、その違いを意識しながらも、他教科や日常生活、社会と関わるような場面でも自在に扱える思考の様式が「探究的な見方・考え方」であるとすれば、その汎用性はかなり高いものといえる。

また、探究的な学習の過程は、例として「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現など」⁹と示されているが、なかでも取り組みが十分でないというのが、「整理・分析」、「まとめ・表現」に関する事項の指導とされている。¹⁰これらの事項については、「思考ツール」の活用¹¹などの取り組みが広まり、子どもたちが、複雑な問題に取り組む際、生活経験や他教科の知識、そして「情報収集」によって得た知識を使って、協働的に学ぶ「総合的な学習の時間」の授業の認識が共有されつつある。

しかしながら、思考力の育成は、こういったツールを

用いるかや、正しくツールを用いることができているかどうかだけでなく、どれほど切実で現実的な課題に子どもたちが取り組むことができるかが重要である。「探究のモードに入る」すなわち子どもたち自身が「解決に向かう仲間と共に真剣に取り組む」ためにも「日常生活に密着したリアルな学習の場を用意する」ことが大切¹²であり、「人・もの・こと」とかかわって、探究の「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程を繰り返すことが重要¹³とされている。このプロセスは、課題が複雑で切実であるからこそ、情報を集め、整理・分析するなかで「わからないから、もう一度調査したい」という要求が子どもたちのなかに芽生えることで、繰り返されるものである。こういった教材、探究課題の設定の上で初めて探究のプロセスが繰り返されるようになるのである。

また、設定された課題についても、「探究の過程で常に見直され、子どもにとって学ぶ動機と必然性を兼ね備えた活動へと修正・変化させていかなければならない」¹⁴ことも指摘されている。ある程度学校や教師の方であらかじめ取り組むべき課題が設定されていても、それはあくまでも「仮設」のものであって、子どもの実態や探究活動のなかで生まれた疑問や興味・関心を注意深く見とりながら、児童生徒に寄り添っていく必要がある。教師の役割としては、複雑な課題にも根気強く取り組めるよう、繰り返し探究のプロセスを回すことによって、新しい事実を理解したり、解決への方向性を導き出したりできると自覚できるよう、励まし伴走することが重要となる。こうした課題の柔軟性や可変性もまた「探究活動の充実」には不可欠なのである。

社会に開かれた教育課程の編成に関する課題

「総合的な学習の時間」は、いわゆる「親学問」を持つ各教科とは違い、何学年で何をどう指導するのかというような目標や内容が、学習指導要領に示されていない。そのため、目標を実現するにふさわしい探究課題や育成すべき資質・能力は、以下のように例示される項目を参考に、児童や学校、地域の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動の充実を図るよう求められている（表1参照）¹⁵。

表1 探究課題及び資質・能力に関する配慮事項

目標を実現するにふさわしい探究課題
・国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題
・人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題
・児童生徒の興味・関心を踏まえた課題
・職業や自己の将来に関する課題（中学校、高校のみ）

育成を目指す具体的な資質・能力に関する配慮事項

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会のなかで生きて働くものとして形成されるようにすること ・思考力、判断力、表現力などについては、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。 ・学びに向かう力、人間性などについては、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。 ・目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を超えたすべての学習の基盤となる資質・能力が生まれ、活用されるものとなるよう配慮すること。 |
|---|

我が国の学校教育では、系統的な学びとともに、子どもたちが生活経験や社会の問題解決に取り組むことで経験的に学んでいくことが重視されてきた。新学習指導要領においても「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築すること」¹⁶として目標とされ、各教育委員会が定める教員育成指標や、大学の「教職課程コアカリキュラム」では、教師として「教育に関する社会的事項」や「学校及び地域との連携」の力や知識を身に付けることが求められている。

また、中央教育審議会答申では、学習指導要領が、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たす可能性があると期待しており、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちにはぐくむ「社会に開かれた教育課程」の実現が目指されている¹⁷。内容の設定や教材の配列、さらには教育目標や育成すべき資質・能力の設定にも、「地域」が一つのステークホルダーとして関わるようなカリキュラム・マネジメントが求められている。

学校と社会が目標を共有し、連携・協働しながら子どもたちを育む「社会に開かれた教育課程」が求められる背景には、「未曾有の大災害となった東日本大震災における困難を克服する中でも、子供たちが現実の課題と向き合いながら学び、国内外の多様な人々と協力し、被災地や日本の未来を考えていく姿が、復興に向けての大きな希望となった」¹⁸ことが挙げられる。また「人口減少下での様々な地域課題の解決に向けても、社会に開かれた学校での学びが、子供たち自身の生き方や地域貢献に

つながっていくとともに、地域が総掛かりで、子供の成長を応援し、そこで生まれる絆を地域活性化の基盤としていくという好循環をもたらすことになる」¹⁹という。学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とつながりを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境となることは、学校、家庭、地域がその必要性を認めるところである。そして現在は、社会からの学校教育への期待と学校教育が長年目指してきたものが一致した「好機」とも考えられているのである。

しかしながら、地域との連携の構築や、教材の開発・改善は、各学校に委ねられるより仕方がなく、特に「学校内での教職員のバランスが変化中、地域連携や教材の開発・改善に関わる経験や知見の継承が難しくなっていること」や、「意思決定主体が「地域」にまで広げられることによって、より一層、これまでの取り組みを柔軟に見直すことが難しくなっていること」は、教材開発に関わる大きな課題である²⁰。

児童生徒が取り組む「探究課題」については、「総合的な学習の時間」が創設されてからの約20年の実践の積み重ねにより、各学校でも学年ごとに、取り組むべき主なテーマが確立され、継続的な取り組みがなされてきている。児童生徒が自身の思考力・判断力・表現力を発揮できるような教材づくりを行うためには、地域、社会との長期的な関係づくりが必要であるが、あまりに固定的なものになれば、児童生徒の実態や社会、地域の状況などから、教材を柔軟に設定していくことが難しい状況に陥ってしまうだろう。「子供たちを取り巻く環境の変化により学校が抱える課題も複雑化・困難化するなかで、これまでどおり各学校の工夫だけにその実現を委ねてきたことが困難」²¹になっているという状況も「総合的な学習の時間」において、なおのこと深刻といえるのではないだろうか。

構築的教材の可能性と題材としての「地域」

ここまで見てきたように、「探究活動の充実」や「社会に開かれた教育課程の編成」に資するような場に「総合的な学習の時間」をしていくためには、児童生徒が本気で取り組みたいと思い、繰り返し探究のプロセスを働かせるような課題が必要であり、その課題やそこで育成されるべき資質・能力が地域と共有され運営されなければならない。ここで、教師が中心となりながらも、そこに関わる「子ども」が教材開発のプロセスに関わる「構築的教材」に着目したい。

小林は課題探究の事例を分析し、「構築的教材」には、「直接性」「発展性」という2つの特徴があるとまとめている²²。「直接性」については「子どもたちが実物に触れたり、実際に取り組んだり、直接出会ったり、参加・参画したりするという体験が重視されている。総合的な学習には、体験と具体的活動が常に探究のベースにあるということが必要で、たとえば図書館などで書物を通した調べ学習を行う際にも、そうした間接的な形態に終始しないことが望まれる。もちろん間接的な調べ学習から得

た情報でも、子どもたちの五感を通した具体的思考とむすびつくとき、いっそうの効果が生まれることはいまでもない。」²³と述べている。そして「発展性」については「子どもたちの体験と具体的活動はけっして単発的なものではなく、相互につながり、有意味な世界を形づくっていく。たとえば、自然にふれあう活動を行うなかから、やがて人や社会に関わる課題が発見され、その解決に迫られたり、身のまわりの生活の出来事から地域や社会の問題、さらには地球規模の問題へと発展的に拡大したりするのである。総合的な学習は、子どもたち自身に自己と世界をつなぐ活動と思考のネットワークづくりを促し、一人ひとりの視野を広げていく」²⁴と説明している。

例えば、ある小学4年の「総合的な学習の時間」で取り組まれた「川の学び」の実践²⁵では、子どもたちにとって身近でなくなってしまっていた「地域の川」に、教師が子どもたちを誘い、直接川に行ったことで、川の水や生き物への興味関心を抱き、有志で「川探検クラブ」がつけられ、中心となって川についての発見が教室に持ち帰られるようになると、その他の子どもたちにも少しずつ課題が立ち上がっていった。「地域の川は昔どんな川だったのだろうか」という疑問をもとに、地域班で調査にでかけ、調べた結果をもち寄り、疑問を整理してはまた川にでかけるといった活動が続き、手分けして地域のお年寄りに聞き取り調査をするなど、子どもたちは、川の探究にのめりこんでいった。川の姿がかわり、人々と川の関係も変わっていったことを知った子どもたちは、それぞれに、「地域の川」の将来の姿を描くようになっていった。この地域では過疎化が進んでおり、観光のための公園化計画やダム開発、自然災害に備えた護岸工事が行われ、子どもの遊び場や生き物の住処としての川の自然が失われていることが分かった。しかし、懸命に川の調査を続ける子どもたちの教室に、ある父親から手紙が届き、子どもたちは護岸工事が過疎の村に働く場所を作り出していることを知ることとなった。遊び場として子どもたちでにぎわい、多くの自然や生き物が住む場所であってほしいと思っていた子どもたちは、地域の発展や安全、働く場所として川に工事で手を加えることが必要なのかもしれないという事実を知ったことで「護岸工事賛成派」と「反対派」とで議論を紛糾させた。こうした議論が続けられるなか、一人の児童が「コンクリート護岸をはがし、魚が住める護岸にする工事にしてはどうか」と言い出した。この考えを聞いて、紛糾していた議論が整理され、解決策を模索するなかで、子どもたちは、地域で川の保護に取り組む「水質を考える会」や役所の人にも、自分たちの考えを聞いてほしいと考えるようになっていった。こうして地域に子どもたち自らが働きかけるため、分かったことや考えたことを学校の文化祭で劇にし、村の文化祭で展示を出すことになり、地域の一員として自分たちの意見を表明していった。学校外への発信に向けて、再び子どもたちは情報収集に動き始め、ドイツなどの環境先進国では「自然保護のための開発」というアプローチがあることを知り、自分たちの意見と

共通するこの考え方を深めていった子どもも出てきた。こうした活動は、「川と自然を考える会」という有志組織の結成につながり、子どもたちが残したいと考えた「川下り」の運営も同会に引き継がれた。子どもたちが「川」への関心を持ち続けていったことから、この探究活動が子どもたちの主体性によって深められていたことが読み取れる。子どもたちは画一化された課題に取り組んだわけではないが、バラバラのようであった個々人の探究であるが、子どもたち同士はそれぞれの取り組みの意義を互いに認めあい、ある父親からの手紙を受け取って以降、学級が探究の共同体へと変容していった。議論が紛糾していったのは、改めて情報収集を行い、学校外とつながったことで、納得するまで話し合いが行われたためであり、川の問題をより深く探究し解決策を見つけるため、それぞれ発見したことを突き合わせていく段階に移ったのだといえる。そして子どもたちは、学級で取り組んできた探究をもとにすれば、地域の大人が取り組んできたような課題に自分たちも取り組むことができるという自信を得たのである。

「探究活動の充実」の観点からも、子どもの実態や探究活動のなかで生まれた疑問や興味・関心を注意深く見とり、児童生徒に寄り添うことで、課題が柔軟に変わっていくことが不可欠であることは、先にも述べたとおりである。地域に根差した学習を深めていくなかでは、様々な立場の考え方を理解したうえで、ジレンマに取り組まなければならない。近年、高等教育においても取り組まれるCommunity-Based Learningの考えでは、地域の課題や魅力化に取り組むうえで、学習者がおのずと、持っている知識や調べて分かったことを包括的に活用し学習を進めるような実践が行えると期待されている。「総合的な学習の時間」に話を戻すと、学習前には、児童生徒や地域の実態の把握に基づき、これまでの教育活動の蓄積のある「学校や教師」が主導して、課題の設定や学習計画の作成がなされる必要があるのは確かである。しかし、教材や課題、子ども集団が転換されるのは、あらかじめ用意されている計画によってではなく、子どもが直接事物と出会い、主体的に働きかけようとする時なのである。構築的教材とは、教材が学習の過程でも見直され、それに関わる子どもや人にもたらす意味が変化していくことを前提に、教材への子ども、教師、地域などの働きかけの過程を重視するものだといえる。この視点に立てば、「誰が教材を作る主体か」ということより重要なのは、学習が進むなかで子どもたちが地域の「人・もの・こと」という教育資源にアクセスできるよう、環境を整え、児童生徒と地域とが直接かかわることのできる探究課題や活動を用意することなのである。

「地域のビワ栽培」の実践の概要

本実践は、平成30年（2018年）に行われた小学3年「総合的な学習の時間」、「地域のビワ栽培」（T教諭、児童数25名）である。指導計画は、表2のとおりである（表2参照）。実践が行われたA小学校は広島県に位置し、

北は山間部、南は瀬戸内海に面する。校区は広く、児童のなかには島からバスで通う者もいる。A小学校の校区では、海辺では牡蠣の養殖、海に面した斜傾地や丘ではビワが栽培され、地域の特産となっている。これらの特産品は、一年を通して温暖な気候や地形の特色を生かしたものであり、ビワ畑や牡蠣の養殖筏は、地域の人ならば誰にとっても見慣れた当たり前の風景である。しかしながら、ビワの生産量は年々減り続けており、後継者不足が原因で廃業を余儀なくされる生産者もあり、人口の

減少や、都市部への若者の流出による地域産業の衰退も顕著である。また栽培を続ける生産者でも、ビワの木が高く育ち、世話（摘果・袋掛け）ができなくなっていること、傷がついてしまったビワは傷みやすく、町の外に出荷できなくなってしまうことから、他の作物へと切り替えるようになってきている。ビワ産業を続けていくためには、新しい品種の栽培に取り組む必要があるが、採算の取れないビワ栽培にお金や手間をかけられず思うように進まない現状がある。また、T教諭と児童が探究を続け

表2 「地域のビワ栽培」の指導計画

月	学習内容	時数	探究の過程	育成を目指す資質・能力	関連する教科
4	○地域でよくつくっているものについて話し合う ・田で米作り ・ビワ畑 ・畑で野菜作り ・海で牡蠣 ○ビワについて調べていくことを確認し自分たちで出来そうな調べ方を考える。	1 1	課題の設定	・課題解決に向けて探究活動に取り組もうとしている（発表） ・ビワについて調べる方法を考える	
4 5 6	○ビワについて調べる ・学校のビワを観察しよう ・どんな場所で育てられているか調べよう ・ビワ畑に行ってみよう ・分からないことは生産者（Yさん）に聞こう	14	情報収集	・実際に行動して必要な情報を得ている（見学ノート）	理科 国語 社会
6	○調べたことを整理分析し、地域の課題や生産者（Yさん）の思いを知り、地域の人の願いを叶えるために何が必要か考える ・生産者が減っている ・食べる人が減っている ・地域のビワは広島で有名だった→広く知らせる ○地域の課題を解決し、地域の人の願いを叶えるために、自分たちにできることを考える ○自分たちが考えた実践のために必要な準備・計画を行う	2 2 2	整理・分析 課題の設定 情報収集	・地域の特産物についてどんな課題があるのかを、自然環境や現在起きている様々な問題等と関連付けて考えている（ワークシート） ・地域の特産物に関わる問題を通して、自分たちにどんなことができるかを考えている（ワークシート） ・課題解決に向けて探究活動に取り組もうとしている（発表）	国語 道徳
7 ・ 9	○自分たちの考えを実践する	7	まとめ・表現	・目的意識や、相手意識をもってまとめ表現することができる（行動観察、成果物）	
1	○牡蠣について調べる ・なぜ地域では牡蠣の養殖が盛んなのかな ・牡蠣の一生が知りたい ・牡蠣打ち場を見学して、生産者（Mさん）に聞いてみよう	4	情報収集	・前回は振り返り、牡蠣について調べる計画を立て、必要な情報を得ている（見学ノート）	
1 ・ 2	○調べたことを整理・分析する ・ビワも牡蠣も自然条件を生かしていること、作り手が減っていることは共通している ・ビワと牡蠣で違うのは、その歴史と、牡蠣は食べる人が多いこと 等 ○自分たちにできることや、地域の未来について考えて発信する	2 5	整理・分析 課題の設定 まとめ・表現	・ビワと牡蠣で似ていることや違っていることに着目したり、校区の自然環境と特産品の関係を整理・分析している（ワークシート、リーフレット等） ・思考・判断・表現力等 自然環境を生かしたビワづくりや牡蠣の養殖の工夫、携わる人々の思いを知り、自分にできそうなことを考えている（振り返りワークシート）	社会 理科

ていた同年7月には、大規模な豪雨災害が地域を襲った。その後も探究は続けられ、災害からの復旧が目指されるなかで本実践は、計画とはまた異なる展開へと発展した。

本単元では、地域の特産品についての学習を通して、児童に地域の自然環境のすばらしさについて気付かせること、またピワや牡蠣の特産品を継承し、発展させようと努力している方々へインタビューをしたり、仕事の一部を体験させてもらったりすることで、仕事への思いや仕事をする上での喜びを感じ取らせ、地域への愛着を持ち、地域のピワや牡蠣について自信をもって発信したり、生産者の抱える問題に目を向け、地域活性化のために今、自分たちにできそうなことを考えたりする力をつけることがねらいとされていた。

学習を始める前のアンケートでは、「地域には自慢できるところがありますか」という設問に「はい」と回答した児童は84%（21名）であった。その理由として「優しい人が多いから」と回答した児童が48%（12名）、「水田やびわ、海」といった自然や特産物をあげた児童は20%（5名）であった。また「びわは地域で有名ですか」との設問に「はい」と回答した児童は64%（16名）、その内63%（10名）が「家の近くや畑にたくさんびわの木があるから」と回答した。また、「親せきや知っている人がびわの木を植えている」と答えた児童は56%（14名）であった。

この単元の導入では、地域でよくつくられているもの（農作物・特産物）は何かについて話し合いを行った。そして、牡蠣については、約60年にわたり牡蠣養殖を続ける水産会社の三代目のMさん、ピワについては、地域のピワづくりが活気にあふれていた頃を知る生産者のYさんをゲストティーチャーとして、その仕事に対する思いや願いを学ぶこととしていた。

本実践の分析

(1) 情報収集の過程での直接性の重視

本実践では、小学3年生が「総合的な学習の時間」における探究的な学習に初めて取り組むという実践であることから、探究活動のプロセスや学習の進め方を身に付けさせていくという意味で、特に「情報収集」のプロセスに重点が置かれていた。具体的には、社会科で学習している町探検と関連させたり、学校のピワの木、ゲストティーチャーのMさんの「牡蠣打ち場」、Yさんの「ピワ畑」などで、児童が観察・見学したり、体験をしたりできる場が設定された。学校や地域の教育資源を生かしながら、子どもたちは実際にその場に赴いて、自ら目にし、触ったり、仕事を体験し、そして特産品の生産に携わっている地域の人から直接話を聞いたり、実際の「人・もの・こと」に当たりながら、情報収集を進めていった。

まず子どもたちは、学校に植えられているピワの木を観察し、まだ小さな実を摘果し、袋掛けを行った。子どもたちからは「たくさん実を切らないといけないからかわいそう」という意見が出た。その後、学校のピワの実

が育ってくると、きちんと袋掛けを行ったにもかかわらず、鳥や虫に食べられてしまい、子どもたちはショックを受け、同時に、「農園のピワの実は、大丈夫だろうか?」と考え、ピワ生産者のYさんのピワ畑に収穫体験に行くこととなった。

Yさんの畑は山の上であり、子どもたちは畑のある場所まで登って行き、ピワ畑がどんな場所にあるのか直に目にした。ピワが動物に狙われないようにいろんな工夫がされていることを知り、育ったピワの収穫も体験した。学校のピワの木になった実とYさんのピワの実を食べ比べ、世話をきちんとしてあげることで、甘くみずみずしい実になることも経験することとなった。

その後、子どもたちはピワ栽培についてYさんから話を聞くことにし、教室でYさんにお話をしてもらった。Yさんからは、地域で育てられるピワの種類や、育てるうえでの大変なこと、「出荷のための臨時のピワ列車が出ていた」などピワ栽培が盛んだった頃の様子や、広島県では、ピワを作っているのは2つの地域だけだということなどの話を聞いた。この頃から、子どもたちは、ピワの品種による違いに着目するようになり、地域の気候風土がとくに「田中ピワ」の栽培に適しており、ピワ栽培が盛んになったことなどを理解していった。

その後の授業で確認し、まとめられたYさんの話の概要は図1のとおりである（図1参照）。

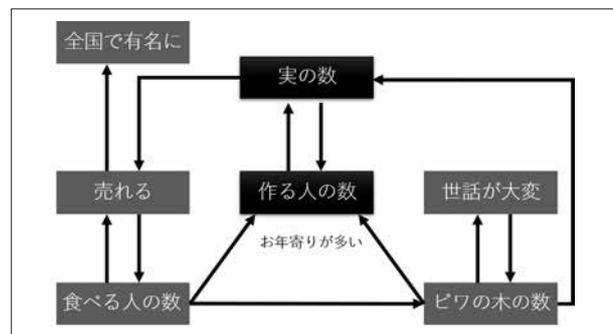


図1 Yさんの話のまとめ

Yさんの話を受けて、子どもたちは、ピワ栽培は昔に比べて生産者の人が減っていて、出荷量も減っていることを知り、「ピワを作る生産者やその後継ぎを増やすこと」「ピワを食べる人が増えるように広くアピールしていくこと」が重要だと考えるようになった。地域の特産品や地域の風景を守ろうとするYさんと出会うことで、子どもたちの課題設定が進められたのである。

(2) Yさんの思いに触れた子どもたちの課題設定

Yさんは、一度県外に出て働き、早期退職をして町に戻ってきた専業農家である。子どものころは、袋掛けをしたピワで、山一面に白い花が咲いているようだった、と言い、その景色を取り戻したいと願っている。しかし、ピワの栽培は利益が出にくいいため、農園を経営するために林檎なども育てている。

子どもたちは、Yさんからの話や調べたことから、地

域の課題を整理していき、自分たちが取り組むべき課題を「ビワの生産者を増やすためにはどうしたらよいか」そして「地域のビワを有名にして食べる人を増やすためにはどうしたらよいか」であると設定していった。

この2つの課題に取り組もうとしている最中に西日本で「平成30年7月豪雨」が起き、子どもたちが住む地域でも、いたるところで土砂崩れが起き、低い土地の浸水、インフラの寸断に見舞われた。再び、探究学習に戻ることができたのは夏休み明けであった。子どもたちは、T教諭に「Yさんの畑が大丈夫か、困っていないか聞いてほしい」と頼んだ。

Yさんのビワ畑は無事であった。時期的に実の収穫は済んでいたためであった。しかし、Yさんの育てている林檎畑には、大きな損害が出てしまったことが子どもたちに知らされた。子どもたちは、この時まで、Yさんがビワ以外に林檎を育てていたことを知らなかった。Yさんはビワを育てるために町に戻ってきた人だと思っていたからである。Yさんが林檎を育てる理由は、ビワだけでは利益が出ず、農園を経営するためだと知り、ビワだけではむしろ赤字なのだという事実を知り、衝撃をうけるとともに、様々な疑問が子どもたちから出されていった。

まず子どもたちは、「他のビワ農家も、ビワだけでは赤字なのか」「ビワ以外の作物を育てているのか」を調べることとした。家庭や親戚、知り合いの人に聞き取り調査を行うなかで、育てやすく、よく売れる、みかんの栽培に切り替えていくが生産者も多いことが分かった。子どもたちはそれだけ、ビワの栽培が大変であること、そして思ったように売れないことを知り、再び、困難ななかビワづくりを続けるYさんなどの生産者の願いを叶えるためにできることを考えていった。

子どもたちは、生産者の方の苦悩を知って、「ビワだけを有名にすることで、よいのだろうか」と課題を見直し、議論を重ねていった。子どもたちは、「受け継ぐ人が増えればまた山全体をビワ畑にすることができる」というグループと、「ビワのみかんを半分半分育てて、両方とも特産品として有名にしたい」というグループ、「山全体のみかん畑にした方が、売れるだろう」と考えるグループができ、それぞれに地域のビワ栽培の未来を考え、そのためにできることを考え、共有していった。

(3) 子どもの関心や実態から展開された実践

「総合的な学習の時間」の学習指導要領を見ると、小学校で「職業や自己の将来に関する課題」に配慮するとは明示されていない。本実践もまた、子どもたちに仕事をすると何かを考えさせたり、自己の将来に関して考えさせることが目的ではなかったが、Yさんや生産者の人の思いに触れたことで、その生き方や仕事に対する思いを子どもたちなりに理解し、探究していったといえる。

この教材では、情報を集める力の育成に重点が置かれ、町探検や観察、体験活動を通して、地域の特産物は、自然環境に適していることなどの、地域の良さや地理的的特

徴を子どもたちが知っていくことが目指されており、生産者のYさんから話を聞くことで、確かに子どもたちは地域の良さや、暮らしている地域がビワの栽培に適しているということを知った。

一方で、生産者への聞き取り調査では、子どもたちの予想とは違う事実が出てくることも多く、仮説や推論について検証したり、生産者の思いや願いに触れたりして学びが深まっていった。地域の生産者が困っていることを知ることで、「こんなにおいしいのにどうして今は全国に広がらないの?」「生活のためにはビワ以外のものを育てたり、違う作物に切り替えたりしなければならないの?」といった疑問をもち、探究の課題が練り直されていった。このように課題が練り直されていったことから、教材が子どもたちの探究に伴って「発展」することのできるものであったことがうかがえる。

また、T教諭は、生産者の抱える問題を子どもたちがよく理解できるようにしたうえで、「自分たちにできることを考えよう」と念を押し、まとめ・表現に向かわせている。これは、問題の解決策が、大人任せで表面的なものであってほしくないとの思いからであった。ここで「ビワの生産者が減り、後継ぎを増やすにはどうすればよいか」という課題にたいし、子どもたちから出された案は、「ボランティアに来てもらうように呼び掛ける」というものであった。しかしながら、この案に関しては、実際にどのようにして呼びかけるかの方法などは十分に議論されず、結論が出されないままになってしまった。子どもたちは、豪雨災害を受けて、家の清掃や消毒などで多くのボランティアが地域に集まったことを知っている。「ボランティアに来てもらう」という案は、こうした子どもたちの生活経験を反映したものであり、地域や社会に「地域の課題」を発信することで、理解し協力してくれる人を募り、地域や社会が労力を出し合うことも、選択肢として議論される余地があったと考えられる。「自分たちにできること」にさらにこだわって探究を進めることによって、身のまわりの生活の出来事から地域や社会の問題などへ教材をさらに「発展」させることもできたのではないだろうか。子どもたちは一連の学習を通して、生産者がそれぞれに、地域の風景や特産品を守ろうという思いをもって困難なビワ栽培を続けていることを知り、家計や農園の経営といった損得の問題だけでなく、地域の共助の問題として、この教材を捉えなおそうとしていたのではないだろうか。「ボランティアに来てもらう」ことは、子どもたちにとって、一つの選択肢となって認められるものであり、この意見を糸口にした更なる探究が必要であったと考えられる。

本研究の成果と課題

本研究では、校区の「地域課題」を題材に開発された小学3年「地域のビワ栽培」の教材を取り上げ、児童生徒主体の学習を実現するため、「構築的教材」に求められる「直接性」や学習をとおして取り組むべき探究課題が発展され、関心や実態の変化に柔軟に対応する「発展

性」の視点から、実践を分析し、その意義や課題について検討を行った。

子どもたちはこの実践で、かつて盛んであったビワ栽培が衰退しつつあること、困難ななかでも地域の特産品を守り、地域の風景を守ろうとしている生産者の方が居ることを知り、地域課題の探究に取り組んでいった。本実践の特徴として、探究活動のプロセスや学習の進め方を身に付けさせるというねらいのもと、地域の「人・もの・こと」に直接アクセスできるような環境が教師によって用意され、子どもたちが実際にその場に赴いて、自ら目にし、触ったり、仕事を体験したり、そして特産品の生産に携わっている地域の人から直接話を聞きながら情報収集を進められた点が挙げられる。また、生産者の方の思いを聞き、地域の特産品であるビワや地域の風景の良さを教わるとともに、生産者の方という「生きた教材」に出会うことで、苦労や現状の複雑さを知り、探究課題が練り直され、議論が深まっていった。そして、探究のまとめ・表現にあたっては、地域課題の把握とその解決策の議論が行われていき、その際、大人や人任せにせず、「自分たちができること」に焦点を絞って案を出させることを徹底させた。子どもたちにできることは、どうしても小さな取り組みに限られてしまうが、出された解決策には子どもたちの思考や生活経験が現れており、地域や社会に共感や協働の輪を広げることもまた、地域課題を教材に探究を行ったからこそできる取り組みであることを感じさせた。

地域の課題とは、それに関わる大人にとっても解決できないような問題であるが、その複雑さゆえに、児童生徒が本気で取り組めるだけの価値のある課題となる可能性があるのではないだろうか。生徒が「直接的」に向き合うことができる「人・もの・こと」が地域にはあり、複雑な問題に直接的・積極的にかかわることで、生徒は疑問をもち、取り組むべき課題が練り直され、「探究活動の充実」が期待されるのである。

また、「総合的な学習の時間」などでの地域教材の開発の際に、特定の領域についての優れた指導力や知識・技術をもった地域社会の人と交流し、文化施設や物的資源、文献資料を活用することで、学校の教育的機能が拡大することを、教員同士共通理解をもつこともまた、課題であると指摘されている²⁶。「地域で学ぶ」「地域を学ぶ」ことの意義が、学校や児童生徒、地域に実感され共有されるかが、確認されなければならないだろう。

⁵ 中島美恵子 (2015) 「地域の教育資源を生かした教材化、特色ある教育活動を目指して一ふるさと学習を通して」日本教材学会編『教材学研究』第26巻、219頁。

⁶ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説: 【総合的な探究の時間編】』東洋館出版、6頁。

⁷ 田村学 (2018) 前掲書、12頁参照。

⁸ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』東洋館出版、180頁。

⁹ 同頁。

¹⁰ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説: 【総合的な探究の時間編】』6頁。

¹¹ 例えば、田村は、「ピラミッドチャート」「ダイヤモンドランキング」「クラゲチャート」「ベン図」「ウェビングマップ」「マンダラチャート」といった「思考ツール」を紹介しており(田村学 (2018) 前掲書、76-77頁参照)、「子どもが持っている情報(piece)」「子どもが行う処理方法(process)」「子どもが生成する成果物」の三つを意識することで、児童生徒中心の「学び合い」を促進する役目を教師は担うことができるといい、情報の質や量に、期待する成果物に見合った処理方法に最適な「思考ツール」を選択し、用意することが欠かせないと述べている(同書、198-199頁参照)。こうした「思考ツール」は、「総合的な学習の時間」における思考力の育成のため、広く用いられている。

¹² 同書、172-173頁参照。

¹³ 同書、166-167頁参照。

¹⁴ 同書、166-167頁参照。

¹⁵ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』東洋館出版、180頁参照。

¹⁶ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説: 【総則編】』東洋館出版、1頁。

¹⁷ 中央教育審議会(2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』19-26頁参照。

¹⁸ 同書19頁。

¹⁹ 同頁。

²⁰ 中島美恵子 (2015)、前掲書、220頁参照。

²¹ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説: 【総則編】』東洋館出版、1頁。

²² 小林宏巳 (2008)、前掲書、331頁。

²³ 同頁。

²⁴ 同頁。

²⁵ 中野譲 (2017) 『地域を生きる子どもと教師: 川の学びをひらいた生き方と生活世界』高文研参照。

²⁶ 中島美恵子 (2015)、前掲書、220頁参照。

¹ 田村学(2018) 『深い学び』東洋館出版、12-13頁参照。

² 文部科学省(2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説: 【総則編】』東洋館出版、1頁。

³ 小林宏巳(2008) 「総合的な学習における教材の意義とはたらき」日本教材学会編『「教材学」現状と展望—日本教材学会設立20周年記念論文集: 上巻』協同出版、331頁。

⁴ 磯田一雄(1990) 「教材」『授業研究用語辞典』教育出版、19頁。